

número 3

año 2

jun 2014

desi·dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

3

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZACIÓN



NIPIAC

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio
para a Infância e a Adolescência Contemporânea

APOYO



INSTITUCIONES ASOCIADAS



presentación

DESIDADES es una revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y juventud. La publicación es trimestral, evaluada por pares, por parte del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida con la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la universidad.

Publica artículos originales, entrevistas y reseñas cuyo objetivo es discutir de manera crítica, para un público amplio, aspectos de la infancia y juventud frente a su proceso de emancipación. La sección de Referencias Bibliográficas tiene como objetivo difundir las publicaciones recientes sobre la infancia y juventud en el ámbito

de las Ciencias sociales y Humanidades. Una versión en portugués y otra en español de **DESIDADES** están disponibles para los lectores. La publicación pretende ser un medio electrónico de difusión de debates e ideas en el universo latinoamericano para todos los que quieren ser alentados a reflexionar sobre los desafíos y las dificultades de vivir la niñez y la juventud en el contexto de las sociedades actuales.

El nombre de la revista, **DESIDADES**, significa que las edades, como criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y maneras de existencia según a una temporalización lineal biográfica, necesitan ser problematizadas con el fin de permitir nuevos enfoques, perspectivas y diálogos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

equipo editorial

EDITORA JEFE

Lucía Rabello de Castro

EDITORAS ASOCIADAS

Lucía de Mello e Souza Lehmann

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASISTENTES

Alexandre Bárbara Soares

Felipe Salvador Grisolia

Juliana Siqueira de Lara

Lis Albuquerque Melo

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

Suzana Santos Libardi

EQUIPO TÉCNICA

Isa Kaplan Vieira

Laiz Prestes Carneiro

Paula Pimentel Tumolo

Polyana Alves de Oliveira

REVISORA

Sheila Kaplan

TRADUCTORA

Flavia Ferreira dos Santos

CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gízele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Heloísa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/Universidade Eduardo Mondlane

Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba
Vera Vasconcellos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Veronica Nascimento	Universidade Federal do Cariri

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Carla Sacchi	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental/Universidad del Salvador
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
Mariana Chaves	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	Universidad de Buenos Aires
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México
Rosa María Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

índice

EDITORIAL 7

TEMAS SOBRESALIENTES

Habitares juveniles en la ciudad de México. Diferencia y desigualdad 9
Maritza Urteaga Castro Pozo

ESPACIO ABIERTO

Todos los niños y niñas en la escuela regular. Políticas de inclusión 18
ENTREVISTA DE *Lucia de Mello e Souza Lehmann*
A *Maria Cristina Carvalho Delou*

INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

RESEÑA

***Infancias del campo* 29**
RESEÑA POR *Fernanda de Lourdes Almeida Leal*

LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO 35

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN 38

En las sociedades democráticas modernas la igualdad es un valor que necesita ser averiguado en las prácticas sociales. Es en la actualización de modos de existencia y sociabilidad más justos que alcanzamos concretar el valor de la igualdad, aunque persistan las disputas y los desacuerdos sobre las formas de averiguarlo.

La inclusión de niños, todos los niños, en la escuela regular ha sido, desde las reformulaciones legales realizadas en 1996, una provisión que anhelaba promover la averiguación del principio de igualdad. Ofrecer una educación universal para todos, y, sobretodo, hacer que esta se realice a través de la convivencia de todos los niños entre sí – por más especiales y diferentes que sean – fue una manera de actualizar en la educación brasileña el principio de la igualdad.

En la sección ESPACIO ABIERTO de esta edición les traemos una entrevista a la educadora e investigadora Cristina Maria Carvalho Delou, en la que se discuten los impases y las dificultades para implementar la inclusión de niños especiales en las escuelas regulares. Como afirma la investigadora, “el nivel de consciencia de la necesidad de inclusión no alcanza a todos”, ni siquiera a los profesionales que trabajan en educación. Las resistencias no son solo de orden práctico, como por ejemplo, como las profesoras van a lidiar con alumnos autistas, ciegos u otros que sean portadores de necesidades especiales junto a todos los otros treinta o cuarenta alumnos y alumnas de su clase. Existe, según nuestra entrevistada, una lentitud de asimilación acerca de cómo la inclusión es importante en el sentido de construir una sociedad más justa y democrática. Sin duda, las dificultades prácticas para incluir a niños de todos los tipos en un proceso regular de enseñanza son innumerables, empezando por la falta de preparación y formación docente. Sin embargo, la investigadora señala que ya no se puede dar marcha atrás: sería injusto a esta altura preguntarse si la política de inclusión está correcta. La investigadora denuncia que una sociedad justa no es aquella que concede jubilaciones precoces para todos los que son considerados discapacitados, por fuerza de sus diferencias respecto de un modelo de normalidad, sino aquella que provee oportunidades reales para que todos participen en la vida en sociedad según sus posibilidades.

Los embates acerca de hacer efectiva la inclusión como un valor que hace más igualitarias las prácticas de convivencia entre los niños nos interrogan sobre la distancia entre principios y prácticas. Cabe, portanto, pensar cómo la lentitud y las resistencias a implementar la inclusión en el cotidiano adverso de las escuelas puede ser un elemento para interrogar y discutir la relación compleja entre los valores profesados de igualdad y justicia y las formas más adecuadas de actualizarlos.

¿Qué hace la ciudad contemporánea con sus jóvenes? ¿Cómo los jóvenes hacen a ciudad? En el artículo de la sección TEMAS SOBRESALIENTES, la antropóloga mexicana Maritza Urteaga nos instiga con su artículo sobre tres formas juveniles actuales de habitar la ciudad de México: la de los jóvenes indígenas migrantes, la de los trendsetters y la de las bandas y pandillas de barrios. Disponiendo de recursos diferentes – culturales, políticos,

económicos y educacionales –, estos tres subconjuntos juveniles tienen que negociar constantemente sus formas de aparecer, creando estrategias variadas para relacionarse con sus múltiples otros. En este proceso, argumenta la autora, se desvela el escenario de desigualdades vigente entre los jóvenes que, habitando una ciudad mundial como la ciudad de México, mezclan aspectos globalizantes, de un lado, y locales, de otro, produciendo efervescencia y heterogeneidad cultural en los modos de vida urbana.

Sin embargo, son las pandillas de jóvenes de barrio que van a hacer de la marginación, producida por la exclusión de la ciudad mundial, un estilo de vida. “Inmersa en un empobrecimiento profundo”, como afirma la autora, esta población de jóvenes está circunscrita territorial y socialmente a la vida del barrio, sin tener acceso a otros lugares de la ciudad y otros tipos de vivencias. Al mismo tiempo, ser barrio expresa para estos jóvenes su pertenencia a una cultura local que desea, a pesar de su ostracismo y exclusión de acceso a otros bienes simbólicos y materiales de la ciudad, afirmarse, aunque por medio de la elección de prácticas ilegales.

Si la ciudad aparece como el territorio de producción de diferencias y desigualdades entre jóvenes, el libro reseñado en esta edición enfoca el campo como el lugar de producción de infancias. Fernanda Almeida Leal nos contempla con la reseña de la obra *Infancias del campo*, organizada por Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva y Aracy Alves Martins. Área que carece de un mayor número de estudios e investigaciones, las infancias de campo retratadas en este libro pertenecen a las diversas regiones de Brasil, habitando sean los asentamientos rurales de reforma agraria, sean las regiones ribereñas y las comunidades indígenas. La autora destaca las relaciones de los niños del campo con la escuela, y el hecho de que sufran por la dificultad, muchas veces imposibilidad, de acceso a los bienes culturales. De este modo, las infancias del campo se singularizan también porque se producen a partir de una reducción de oportunidades que delinear modos de vida específicos. Esta obra nos ofrece una lectura importante para reflexionar sobre los “ideales de infancia”, en general vinculados a la vida de la ciudad y los modos de vida de los niños urbanos. Al fin y al cabo, ¿qué lugar ocupan los niños del campo – y sus infancias – en el imaginario brasileño? ¿Sería solo el lugar de los niños trabajadores, que “no tienen infancia”, o el de los que disfrutaban de una infancia más próxima a la naturaleza, y, portanto, más feliz y saludable? Entre uno y otro extremo, todavía hay mucho que conocer – e investigar – sobre las infancias del campo. Esta obra es una contribución importante para disminuir el desconocimiento sobre los niños del campo y sus infancias en el Brasil contemporáneo.

Finalmente, en la sección LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO traemos las publicaciones del trimestre –de marzo a mayo – en Latinoamérica en las áreas de las ciencias sociales y humanas sobre infancia y juventud. Los libros, listados en orden alfabético, en portugués y español, han sido los que se han podido encontrar en los sitios web de sus respectivas editoriales. El dedicado trabajo del equipo técnico de **DESIDADES** permite ofrecer a los lectores e interesados en el área un recentísimo panorama de los temas que han sido objeto de estudio y reflexión.

Lucía Rabello de Castro

Habitaes juveniles en la ciudad de México

Diferencia y desigualdad

Maritza Urteaga Castro Pozo

El artículo discute algunos estudios de caso realizados en los últimos años sobre la relación jóvenes y espacio urbano para analizar transformaciones en los usos, apropiaciones y percepciones juveniles de la contemporaneidad urbana. Jóvenes y espacialidad es una área metodológica en donde se intersectan articulándose las fronteras socio culturales de clase, edad, etnia, género, preferencia sexual, gustos, estilos de vida y otras zonas de diferenciación y desigualdad social.



FOTO Wiechert Visser

El estudio de la espacialidad revela las diversas estrategias que los jóvenes levantan en sus interacciones con múltiples otros: quienes los miran, los reciben o integran, los ignoran, los estigmatizan, los excluyen, los marginalizan. Estas experiencias cotidianas de habitar, representar y/o imaginar el espacio urbano permiten acceder a características de los actores y agrupamientos juveniles en la ciudad: quiénes son, qué hacen, con qué recursos cuentan, cuáles son sus redes y los niveles de las mismas, cómo se auto perciben y perciben a los otros, cómo construyen sus tiempos y sus espacios. Los grupos interaccionan creando experiencias espaciales a través de las cuales leemos sus tensiones y acuerdos con unos otros que son constantemente definidos en cada contexto.

Cuando indago por lo “cultural juvenil” en el espacio urbano refiero a la selección y movilización consciente e imaginativa de un subconjunto de diferencias por parte de un grupo juvenil para tejer sus interacciones (de disputa, conflicto, adaptación o negociación) con otros grupos sociales (URTEAGA, 2011). En ese proceso, los grupos juveniles establecen “expectativas y prioridades con criterios diferentes y todos intervienen para hacer ciudad, aunque con diferenciada visibilidad y poder” (VERGARA, 2005, p. 193-194).

¿Cómo y desde qué espacios (sociales, culturales, físicos) los jóvenes participan en la reconfiguración del espacio urbano y más específicamente de la ciudad contemporánea? ¿Qué es lo que los modos de vida juveniles, con sus prácticas de distinción e integración en el espacio, nos dicen sobre las asimetrías y desigualdades sociales contemporáneas en este tipo de ciudad? Discutiré estas preguntas desde los planteamientos de Ulf Hannerz (1998) sobre el estudio antropológico de las grandes ciudades y, particularmente, sobre lo que las distingue como mundiales. En éstas últimas se imbrican ciertos rasgos que contribuyen fuertemente a su vitalidad cultural: apertura al exterior e interior, efervescencia cultural y sociabilidad. Dos de ellas, sin embargo, detonan esta imbricación y su resultado: una concentración de la población tal que posibilita un franqueo interno disparando una exaltación cultural.

La sociabilidad y sus espacios juegan un papel importante en la intensificación del tráfico de significados entre estratos de personas y entre diversas esferas de pensamiento que se influyen mutuamente (Ibíd.). Ambos fenómenos en las ciudades dan lugar a una cultura mundial que organiza la heterogeneidad en el sentido de interconectar las diversas culturas locales con las que no están en un territorio concreto. Las personas se relacionan de maneras diferentes con ella, aunque dos tipos posibles pueden servir como polos de análisis: las personas cosmopolitas y las personas locales. La complejidad y efervescencia cultural alcanzan su momento culminante en estos nuevos “centros de la ecúmene global” porque contienen los nodos de control de la economía mundial y porque confluyen cuatro categorías de personas: los ejecutivos y directivos de las empresas transnacionales, los inmigrantes, las elites del mundo de la cultura y los turistas. Todas estas figuras sociales comparten el “ser, de una manera u otra, transnacionales” (Ibíd., p. 208), desempeñar un papel clave en la creación y difusión de nueva cultura y hacer de estas ciudades mundiales.

Abordo tres formas juveniles de habitar la ciudad de México en la actualidad – la de los jóvenes indígenas migrantes, la de los ‘trendsetters’ y la de las bandas juveniles y los “ser barrio” – que ilustran cómo el accionar de los jóvenes no sólo expresa las transformaciones

en la macroestructura, sino su activa participación en la reconfiguración territorial, cultural y social de la ciudad de México.

Jóvenes indígenas en la ciudad

Ubico la presencia de los jóvenes indígenas en la ciudad dentro de los flujos migratorios que hoy caracterizan a las ciudades mundiales (Hannerz, 1998; Appadurai, 2001). Sin embargo, esta premisa debe enmarcarse en el contexto mexicano que históricamente ha excluido la presencia indígena de la membresía urbana bajo la “falsa idea de que los indígenas pertenecen al medio rural y campesino, mientras que las ciudades son el espacio de lo cosmopolita, que asimila y elimina las diferencias culturales” (ESCALANTE, s.f.). Bajo un doble marco discriminatorio, como indígenas y migrantes, los jóvenes estudiados pertenecen a las etnias del desplazamiento, fenómeno que Mora et al (2004) define “como el desplazamiento territorial, orientado al cambio residencial de los grupos sociales con el fin de mejorar su calidad de vida”. La etiqueta “jóvenes indígenas” esconde diferencias de todo tipo: de clase, edad, origen étnico, educación, ocupación, profesión, expectativas, estilos de vida y otras. Observé con mayor profundidad a jóvenes indígenas de reciente migración a la ciudad de México¹, quienes ocupan los últimos escalones laborales y sociales en la ciudad, con escasa remuneración y baja calificación: albañiles, mecánicos, mozos, soldados, ellos; empleadas domésticas, ellas. Los jóvenes varones recién llegados viven en la periferia de la ciudad o en los predios indígenas de la zona céntrica de la ciudad, rentando una habitación o están alojados con familiares pertenecientes a generaciones migrantes anteriores. Estos últimos, construyeron redes familiares y comunitarias étnicas de apoyo para insertarse laboral y culturalmente en la ciudad, que funcionan tanto para las mujeres como para los varones. Éstas les ayudan a encontrar trabajos temporales como albañiles u otros empleos para empresas de la construcción y servicios. Ellos se desplazan largas distancias en la ciudad y su zona conurbada para ir a trabajar o encontrar trabajo. Las jóvenes llegan a trabajar de tiempo completo en el servicio doméstico y viven en las zonas residenciales donde prestan sus servicios. Los recién llegados están muy vinculados a sus familias y pueblos de origen, a las que envían dinero y con los que se encuentran en contacto constante. El ser recién llegado condiciona fuertemente su percepción de la ciudad como puente para la consecución de sus metas inmediatas, ganar algo de dinero, enviarlo a sus familiares, volver con sus amigos de la infancia y su entorno afectivo familiar. Sin embargo, la experiencia cotidiana, un acceso rápido a empleos, el tiempo libre del que se disfruta a pesar de lo pesado y extenso de las jornadas laborales, los nuevos conocidos en su mayoría jóvenes, los hacen ir postergando su retorno al pueblo, ir cambiando su percepción sobre la ciudad y experimentar su juventud de una manera más prolongada y menos acotada a la costumbre. En la actualidad también presionan sobre estas decisiones, las actuales formas de ser joven rural, una de cuyas particularidades es “asumir la aventura de la migración” a fin de concretizar la “percepción subjetiva de éxito” (PACHECO, 2003).

1. Realicé estudios a estos jóvenes de diferentes etnias en la ciudad de México entre 1997-1998 y en 2004.

Sus tiempos y espacios de ocio están acotados por los días libres, sábado por la tarde o domingo. El espacio urbano se presta para el anonimato y la creación de estilos de vida diferentes, situación que tensiona poco a poco la vida de los jóvenes migrantes en tanto se opone a las formas conductuales colectivas tradicionales de sus culturas de origen. Detecté algunos espacios públicos de socialidad juvenil migrante indígena: La Alameda, el Bosque de Chapultepec, La Villa, Xochimilco, Parque de los Venados, Deportivo Venustiano Carranza, entre otros. La selección de sus lugares de encuentro en la ciudad expresa un fuerte arraigo en sus culturas de origen: parques, plazas, deportivos y otros espacios con mucho verde, que de alguna manera les recrean las maneras conocidas de estar juntos, y que a la vez les posibilitan conocer a otros jóvenes. Empero, a diferencia de los pueblos, lo que los jóvenes buscan en estos espacios son espectáculos culturales, musicales, cinematográficos, teatrales, así como lugares para bailar, comer y estar entre amigos o con la pareja y poder ser jóvenes, prácticas consideradas urbanas. La interculturalidad básicamente se experimenta con otros pertenecientes a grupos étnicos, pero casi nunca con los chavos mestizos de la ciudad. Sus lugares recreativos son espacios de lo negado: ir a la Alameda es ir a ‘gatear’, ir con los ‘nopalitos’². Sin embargo, la persistente y constante concurrencia de los migrantes indios a la Alameda ha demandado servicios y lugares privados de ocio cada vez más equipados y seguros para ellos/as.

Recientemente, en estos espacios se han hecho visibles jóvenes indígenas con atuendos espectaculares – que incorporan, hibridando, elementos y códigos estéticos promovidos por el mercado, los medios y las subculturas juveniles urbanas circulantes –, con nuevos gustos musicales y circuitos de diversión, a los que Gama (2009) y Sánchez Chávez (2009) denominan ‘mazahuacholoskatopunks’³. Ellos y ellas han pasado de la copia a la creación de un estilo propio con el cual interactuar entre ellos y con otros jóvenes en la ciudad.

Trendys y jóvenes emprendedores en la ciudad de México

Conocidos en otras partes del mundo como ‘millennials’⁴, los jóvenes ‘trendsetters’⁵ estudiados representan otra forma de hacer y habitar la ciudad de México. ‘Trendsetter’ es un categoría del ‘marketing’ que significa “posicionados en la tendencia” (de estilos de vida por venir), si bien sólo recientemente he encontrado un mejor término, el de “emprende-

2. Gatear proviene de gato/a, forma discriminatoria de denominar a las empleadas domésticas, generalmente de origen indígena. Nopal, cactácea mexicana y parte de la dieta diaria de los mexicanos. Ambos términos hacen referencia a los indígenas como personas de calidad inferior.

3. Término compuesto por cuatro vocablos: ‘mazahua’, una de las 62 etnias mexicanas, ‘cholos’, subcultura transfronteriza nortea, ‘skatos’ o ‘skates’ y ‘punks’, ambas subculturas juveniles. Refiriendo a los colores fuertes y la mezcla híbrida de sus vestimentas y peinados.

4. ‘Millennials’ se compone de una generación, los nacidos entre 1980 y 2000, también conocida como la Generación Y, marcada por la globalización, los avances tecnológicos, la prosperidad económica, además del énfasis en el acceso a la información y oportunidades. FUENTE: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gera%C3%A7%C3%A3o_Y (NT)

5. Realicé estudios a este segmento de jóvenes en 2004 y entre 2010 y 2011.

dores culturales”, aquí lo uso para referirme a aquellos jóvenes integrantes de la categoría de personas que Hannerz (1998) denomina “especialistas de la expresión” o “personas que se ocupan de la cultura” que viven en las ciudades mundializadas. Los ‘trends’ son jóvenes nacidos en la ciudad y tienen entre 21 y 32 años de edad; solteros y sin hijos, viven con su familia de origen o comparten departamento con algún familiar y/o amigo(a).

Se especializan en algunas actividades de tipo expresivo con un marcado sello generacional que trasciende sus orígenes de clase (el límite inferior es el de clase media baja): se concentran en carreras creativas como diseño (gráfico, textil, industrial, arquitectónico, de moda, joyería, mobiliario), publicidad, arquitectura, comunicación, artes plásticas, cine, video, e incursionan en otras especializaciones que fomenten su creatividad y complementen su formación como actuación, locución, promotoría y difusión cultural, fotografía, serigrafía, arte visual y sonoro. Sus productos culturales son artístico funcionales a la vida moderna en la ciudad y su trabajo creativo es para cierto segmento del mercado. Consideran posible crear en lo comercial y vivir de su trabajo creativo. Desde el marco organizacional del mercado, son instauradores de ciertos productos culturales novedosos, más precisamente, son generadores de nuevas demandas entre clientes que están a la caza de bienes, servicios e ideas nuevas para luego comercializarlas en gran escala a través del mercado. Desde el marco “forma de vida”, los ‘trends’ se ubican de una manera particular entre los generadores y difusores de novedosos estilos de vida y de trabajo. Si bien comparten con las vanguardias ciertas concepciones sobre el trabajo — como fuente de placer, satisfacción estética e innovación — lo que los identifica es su pasión emprendedora: su capacidad de tomar el riesgo de emprender nuevas ideas y difundirlas entre públicos y mercados a partir de asociarse con otros creativos. Trabajan en varios proyectos creativos a la vez, no son grupos compactos, forman redes de colaboración y extienden sus vínculos entre artistas, técnicos, artesanos, empresarios jóvenes, cineastas, personajes subculturales, profesionales en las carreras creativas, en comunicación y otras – a los que conocen durante los momentos de ocio creativo y su rol en la ciudad. Trabajar y divertirse es parte de una misma realidad y las fronteras entre el ocio y el trabajo son muy borrosas. Estos jóvenes se caracterizan por su profusa interacción social con diferentes grupos y redes sociales (cara a cara y virtuales) y valoran con intensidad las experiencias que cada red aporta a su sensibilidad creadora, configurando así un amplio capital vinculante.

La megaciudad de México les ofrece, con todas sus contradicciones sociales y desigualdades, una diversidad de formas de vida que alimentan su creatividad. Los ‘trends’ viven la ciudad como fuente de inspiración, diversión y trabajo. Delimitan sus circuitos de diversión en la zona históricamente urbanizada de la Ciudad de México – Centro Histórico, Polanco, Condesa y Roma, San Rafael, Escandón, Santa María la Ribera y colonias aledañas –, instaurando una tendencia metropolitana en los usos y apropiaciones del espacio urbano: rutas de ocio con lugares urbanos tradicionales (cantinas, pulquerías, salones de baile, circos, plazas, heladerías, taquerías, ferias ambulantes), abandonados (casas, edificios, teatros, vecindades, hoteles), ‘underground’ (bares, antros, terrenos baldíos en donde se instalaban los ambulantes), centros culturales (museos, casas de cultura, cine clubs, galerías, salas de exposición), más comerciales (plazas, boutiques, cines, restaurantes,

cafeterías, discotecas) y ferias de venta (El Chopo, Plaza Peyote, La Raza, La Lagunilla, Santa Martha Acatitla). En ellos se espera interactuar con un otro distinto a si mismos.

Deseo llamar la atención sobre las maneras en que las dinámicas artístico, político y divertidas de los ‘trends’, de los mundos bohemios y subculturales y de las culturas artísticas en esta zona, con graves problemas urbanos desde el sismo de 1985, fueron participando en una revaloración urbana de la zona céntrica metropolitana que hoy los mercadólogos denominan ‘hipster’ (corredor cultural Roma Condesa). En el marco de dinámicas más amplias de gentrificación urbana, desde el año 2000, el fideicomiso del Centro Histórico desde el ámbito público, la Fundación del Centro Histórico, y otras fundaciones del mundo privado, impulsaron una estrategia mixta empresarial, provocando que estos segmentos juveniles muy activos y ligados al arte contemporáneo se involucraran en el reposicionamiento de la imagen urbana, dotando de capital simbólico a zonas marginalizadas y edificios derruidos, elevando el valor de la plusvalía en esa zona y activando un tipo específico de turismo cultural.

Bandas, pandillas y “ser barrio”

En las ciudades mundiales también existen otro tipo de habitantes que no interaccionan con la cultura globalizada de esas maneras. En un artículo en el que reflexiona la quema de coches en los suburbios franceses de finales del 2005 por manos de los jóvenes que los medios de comunicación denominaron “inmigrantes”, Ulrich Beck indaga lo que ocurre con los que quedan excluidos del maravilloso nuevo mundo de la globalización. Propone entenderlos enraizados en la globalización económica que ha dividido al planeta en centros muy industrializados de crecimiento acelerado y desiertos improductivos cuyas poblaciones habitan las ciudades mundiales. Desde el nuevo entorno económico son considerados superfluos pues no se les necesita para generar riqueza. ¿Quiénes son estos jóvenes incendiarios? Son jóvenes superfluos, ciudadanos sobre el papel – escudriña Beck – son jóvenes franceses hijos de inmigrantes africanos y árabes que soportan, además de la pobreza y desempleo, una vida sin horizontes en los suburbios de la gran metrópoli, donde la sociedad los margina en auténticos guetos superfluos. Hago uso de la propuesta interpretativa de Beck para abordar las maneras de habitar y ocupar el espacio urbano por los jóvenes de la marginalidad citadina mexicana.

Actualmente, las bandas y pandillas juveniles de las periferias urbanas habitan y ocupan el espacio público local: el barrio. Valenzuela (1997) señala la importancia del barrio en las prácticas culturales de los jóvenes de los sectores populares. Es espacio socializador, primer recurso de libertad y poder desde el cual tienen control sobre el cuerpo, el lenguaje y otros símbolos con los que crean sus propias relaciones de status y poder. En los 80, el tiempo de la banda era uno particular en relación al tiempo formal de la educación y/o el trabajo, y ambos tiempos se complementaban. Estas agregaciones tenían un ciclo específico de vida relacionado estrechamente al mayor o menor ingreso de los jóvenes en la esfera laboral formal o informal (en su mayoría) y a la esfera delictiva (en una minoría aún). El barrio permitía a los jóvenes banda hacer frente a la inseguridad que provocaba el cambio hacia la vida adulta en contextos de incertidumbre laboral, en tanto era

accesible y controlable en su presente. Empero, desde los años 90 se observan cambios en el tiempo que ocupan las bandas en la vida de sus miembros y en el nivel de violencia con que articulan sus diferencias con otros jóvenes del barrio. Esto coincide con una más ubicua incursión de ciertas ramas del crimen organizado y el narcotráfico en barrios en los que no había estado antes presente, fomentados por una persistente política neoliberal que estrecha las opciones que tienen los jóvenes para materializar sus procesos de autonomía. El escenario actual, que conforma gran parte de las historias de vida de la población juvenil, es uno plagado de desigualdades en cuanto a accesos a la educación, al empleo, a servicios de salud, a niveles de alimentación adecuados, a medios de comunicación, a espacios de participación y esparcimiento, a la tecnología. En su conjunto, la población juvenil está inmersa en un empobrecimiento profundo (VALDEZ, 2009).

En un estudio sobre jóvenes, crimen y estigma, Carlos Perea (2004) desmonta el equívoco “que le imputa al joven el papel estelar de la criminalidad”, demostrando que los adultos son los más destacados protagonistas de la criminalidad. Observa que el lugar del crimen en la actualidad no proviene de su crecimiento ilimitado y sin cauce, sino de su estratégico papel en mediaciones esenciales de la reproducción social: penetra procesos económicos y políticos, como también la esfera cultural, en la que las bandas juveniles juegan un papel destacado. Distingue entre pandillas con nexos con el crimen y aquellas que no los tienen⁶. Los miembros de las primeras viven sumergidos en un tiempo paralelo, “sus ciclos de actividad marchan por fuera de los horarios socialmente establecidos: desisten de las aulas escolares, desprecian el oficio estable y suelen quebrar los modos de relación con la familia”; mientras los segundos “permanecen ligados, así sea con conflictos, a las rutinas de la familia, la escuela o el trabajo” (Ibíd., p. 164). Los primeros asumen como hábito permanente de vida el consumo, el robo y la violencia; mientras los segundos pueden asumir uno u otro. Para ambos, su centro de referencia es el barrio, el espacio local donde ejercen su poder, y en los primeros, éste es pleno. En estas circunstancias, la banda y la pandilla lanzan un desafío al proyecto cultural de la ciudad. Parados frente a un tejido urbano que ofrece exclusión, multitud de jóvenes de las zonas populares hacen de la marginación un estilo de vida que es fractura ciega con la vida corriente y sus usos, con la ley y la norma instituida (PEREA, 2004)

Las periferias citadinas son también ocupadas por una gran parte de las clases medias bajas. Lazcano (2005) brinda una imagen reciente de jóvenes de bajos recursos y viviendas de interés social al norte de la ciudad de México. A través de convivir, compartir el espacio y las costumbres construyen su identidad como jóvenes barrio. Comparten una cultura urbano popular local condicionada fuertemente por un entorno de contradicciones económicas y sociales que imponen a los individuos necesidades, estilos de vida y de consumo inaccesibles, creando en ellos la imagen y vivencia de una segregación económica y social. Ante estas frustraciones, barrio y jóvenes construyen sus propias estra-

6. Disiento de la nominación genérica que realiza PEREA de esta forma agregativa. Si ambas formas y chavos tienen características distintivas, habría que denominarlos de manera diferente, pandillas a las primeras, bandas a las segundas, como lo hace la tradición académica mexicana.

tegias – actividades informales e ilegales – como recurso para la sobrevivencia y muros imaginales y espaciales reforzando su segregación social y la fragmentación espacial de la ciudad. Ser del barrio se convierte en un elemento de pertenencia, de resguardo y seguridad y en estandarte de su condición social y económica. Sometidos a una economía que no les permite el acceso a otro tipo de lugares y eventos recreativos, sus actividades se restringen al barrio, se arraigan en él a través de compartir fiestas, noches, fútbol, defensa de sus miembros, alianzas vía matrimonios, lazos y redes para buscar empleo u obtener dinero. El “ser barrio” es una expresión conocida por los jóvenes que construyen su identidad, sociabilidad e interacción en la calle, bajo principios y reglas conocidas y respetadas por la banda, que expresa su pertenencia a tradiciones locales urbanas (LAZCANO, 2005b).

Bandas, pandillas y jóvenes barrios son formas agregativas de jóvenes a los que el nuevo orden ha segregado en auténticos guetos superfluos en la periferia de la gran ciudad. Sus prácticas espaciales y las salidas que se están dando, informalidad sino ilegalidad cotidianas, expresan que, tomando sus riesgos y vías propias, se posicionan en la ciudad contemporánea.

He presentado algunas formas juveniles contemporáneas distintas y desiguales de habitar, de hacer ciudad y de representar el espacio público urbano. Definitivamente, ellas señalan que la ciudad mundial no es una sola forma, ni construye una identidad, ni sus significados se generan sólo en lo próximo e inmediato o en lo lejano y fluido, entre otras características. Las prácticas socio espaciales juveniles manifiestan el activo involucramiento de los jóvenes en la determinación de sus vidas y de quienes los rodean, así como en la definición de esta nueva forma urbana y en la construcción de sus nuevas funciones y significados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada*. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Trilce – FCE, 2001.

BECK, Ulrich. La revuelta de los superfluos. *El País*, 27 de noviembre, 13-15, 2005.

ESCALANTE, Yuri. La exclusión indígena de la membresía urbana. Proyecto de investigación. Disponible en: <http://www.indigenasdf.org.mx/convivencia.php>. Consultado el 12 de noviembre de 2004.

GAMA, Federico. *Mazahuacholokatopunk*. México: Instituto Mexicano de la Juventud, 2009.

HANNERZ, Ulf. *Conexiones transnacionales*. Cultura, gente, lugares. Madrid: Cátedra y Universidad de Valencia, 1998.

LAZCANO, Teresa. El ser barrio como constructor de identidad en los jóvenes de la urbe. *Sensacional de Antropología. Revista Estudiantil de Antropología Social de la ENAH (UNAM)*, 5, 63-66, 2005.

_____. *La vida en el barrio urbano*. *Sensacional de Antropología. Revista Estudiantil de Antropología Social de la ENAH (UNAM)*, 6, 41-44, 2005b.

MORA, Teresa et al. La etnografía de los grupos originarios y los inmigrantes indígenas de la ciudad de México. En P. Yañez, V. Molina y O. González (comps.). Seminario Permanente Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad. México: UACM y Secretaría de Equidad y Desarrollo Social, 225-247, 2004.

PACHECO, Lourdes. El sur juvenil. En J.A. Pérez Islas et al. México – Quebec. Nuevas Miradas sobre los jóvenes, 198-209. México: Instituto Mexicano de la Juventud y Office Québec – Ameriques pour la Jeunesse Observatoire, 2003.

PEREA, Carlos M. Joven, crimen y estigma. Jóvenes. *Revista de Estudios sobre Juventud (IMJ)*, 8 (20), 140-168, 2004.

SÁNCHEZ CHÁVEZ, José Ángel. Jóvenes, identidades migrantes, subcultura y performance. Tesis de Licenciatura en Ingeniería Agrícola – Especialización en Sociología Rural, Universidad Autónoma de Chapingo, México, 2009.

URTEAGA, Maritza. *De jóvenes contemporáneos: Trendys, emprendedores y empresarios culturales*. En García Canclini, Nestor; Cruces, Francisco y Maritza Urteaga Castro Pozo (coords.) Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales, 25 – 44. España: Ariel, Fundación Telefónica, UNED y UAM, 2012.

_____. *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*. México: Juan Pablos Editor y UAM – I, 2011.

VALDEZ, Mónica. Jóvenes y datos. Panorama de la desigualdad. Suplemento Diario de Campo, 56, 37 – 39, 2009.

VALENZUELA, José Manuel. *¡A la brava ese!* México: COLEF, 1997.

VERGARA, Abilio. *Desde la posciudad, repensando lo urbano y la antropología*. Antropología urbana como producción simbólica. *Antropologías y estudios de la cidade*, 1 (1), 187- 227, 2005.

PALABRAS-CLAVE: jóvenes indios, emprendedores culturales, bandas juveniles, ciudades mundiales



Maritza Urteaga Castro Pozo

Profesora Investigadora de Postgrado en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia – ENAH, Universidad Nacional Autónoma del México – UNAM. Entre sus libros más recientes están: *LA CONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD JUVENIL. JÓVENES MEXICANOS CONTEMPORÁNEO* (México: Juan Pablos Editores, UAM, 2011); *CULTURA Y DESARROLLO. UNA VISIÓN CRÍTICA DESDE LOS JÓVENES* (México: Paidós, UAM, 2012); *JÓVENES, CULTURAS URBANAS Y REDES DIGITALES* (México: Ariel, Fundación Telefónica, UNED, UAM, 2012). maritzaurteaga@hotmail.com

Todos los niños y niñas en la escuela regular

Políticas de inclusión

ENTREVISTA

DE *Lucia de Mello e Souza Lehmann*

A *Cristina Maria Carvalho Delou*



FOTO: Escuela de Inclusión de la UFF

Lucia Lehmann: **Recientemente, hubo cambios en la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Brasileña), que incluye a niños especiales en las escuelas. ¿Cuáles han sido estos cambios y su implicación? Además nos gustaría que nos aclarara quiénes son los niños considerados especiales.**

Cristina Delou: El primer gran cambio respecto de la LDB se produjo en 1996, cuando se reconoció el derecho de matrícula a cualquier niño, joven o adulto en la escuela. En la LDB no hay restricción a ningún tipo de matrícula, sea de quien sea, en ningún momento de la vida. Eso debe quedar claro. La obligatoriedad de ingreso a la escuela era a partir de los seis años. Entonces, a partir de seis años, cualquier persona, en cualquier momento de la vida, encontraría, según la LDB, un lugar para garantizar su matrícula. La historia nos muestra que los alumnos con deficiencias buscaban las instituciones especializadas. Los ciegos buscaban el Instituto Benjamin Constant (IBC), los sordos buscaban el Instituto Nacio-

nal de Educación de Sordos (INES) y había un extrañamiento cuando uno de esos niños buscaba una escuela regular. Eso aquí en Río de Janeiro, porque en el interior de Brasil, no habiendo institución especializada, las familias llevaban a sus hijos ciegos y sordos a la escuela regular. Ellos sí estudiaron, pero en número muy insignificante, con una invisibilidad muy grande, hasta el punto de que no tenemos información de personas del interior que hayan conseguido alcanzar la educación superior. Históricamente, hay una migración del interior hacia Río de Janeiro, en busca de las instituciones especializadas, el IBC y el INES. Es común encontrar a alumnos de otras regiones que estudian en esas escuelas porque allí todavía se mantiene el sistema residencial durante el período escolar. Durante las vacaciones, esos niños vuelven a sus hogares, y en el periodo de clases ellos son acogidos en los institutos debido a la distancia.

Los alumnos autistas estaban completamente ausentes de las escuelas. El autismo, visto como un cuadro en el que los niños no presentan habilidades sociales, hacía que a esos alumnos les resultara difícil mantenerse en la escuela. El hecho de que consiguieran matricularse era ya significativo, pero mantenerse en la escuela, aprobar, era complejo, porque la habilidad social es, en cierto modo, objeto de evaluación. Las dificultades para relacionarse, para preguntar y sacar dudas, hacía que los alumnos muchas veces no consiguieran realizar los exámenes de forma satisfactoria y aprobar. Los llamados autistas de “alto funcionamiento” conseguían avanzar en la escuela, pero los demás, no. Tenemos noticias de un autista de alto funcionamiento, acompañado terapéuticamente, que alcanzó titulación superior. Tenemos conocimiento de algunas personas que recibieron la educación básica¹ en las décadas de 1980, 1990, que son doctores y enseñan en la universidad pública. Se presentaron a concursos públicos, aprobaron, están en las universidades con un perfil bastante singular. En general, son profesores que necesitan mediación, de alumnos monitores, para facilitar el diálogo con sus alumnos. Y las áreas de conocimiento contempladas por este perfil, en general, son las matemáticas, la física, la química, la biología. Son personas con un perfil más introspectivo, que tienen dificultades de relacionamiento interpersonal, que no se sienten a gusto para declarar socialmente que tienen esta dificultad y diferencia.

Con la nueva ley sancionada, hay una actualización de la redacción sobre portadores de deficiencia, hay un énfasis en la inclusión de los alumnos con “trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación”. Los alumnos superdotados, también considerados especiales, siempre han estado en la escuela. Durante mucho tiempo, han sido privilegiados, porque eran vistos como elite social, porque solo de la elite social económica salían los que se iban a escolarizar, los que iban a formar la clase

1. La educación básica en Brasil comprende 3 etapas: la “educación infantil” (para niños de hasta 5 años), la “enseñanza fundamental” (dividida en 9 años, para alumnos de 6 a 14 años) y la “enseñanza media” (dividida en 3 años, para alumnos de 15 a 17 años). Pese a la correlación entre niveles y edades de los alumnos, las leyes brasileñas garantizan el derecho a la escuela en cualquier edad. Es así como referiremos a estos niveles en el texto.

de los gobernantes, los intelectuales, los políticos. Eso ha cambiado con el tiempo y hoy hay una absoluta vergüenza en ser buen alumno. A los buenos alumnos le da vergüenza sacar notas altas. Hoy, los superdotados siguen en la escuela, pero ya no tienen el estatus que tenían y han cambiado la manera de presentarse socialmente, buscando otras competencias, otras habilidades en vez de sacarse un diez en matemáticas o portugués.

Lucia Lehmann: **¿Pero esos alumnos no se convierten en un “problema” para la escuela?**

Cristina Delou: Sí. Porque la escuela tiene que lidiar con los diferentes alumnos y ritmos de aprendizaje. En un aula, los diferentes alumnos tienen ritmos diferentes de aprendizaje, la escuela intenta nivelar el contenido y el ritmo de enseñanza para atender a todos. En el caso del superdotado, que aprende con facilidad y rapidez, la escuela tiene que crear condiciones de aprovechar sus potencialidades, promoviendo su motivación e interés en aprender e incluso en servir de apoyo a los colegas que tienen un ritmo más lento de aprendizaje. Si la escuela no valora a este alumno, afecta directamente a su autoestima, a su bienestar psíquico. Estamos viendo una evasión de alumnos muy inteligentes de las escuelas de las clases populares, alrededor de los 12 años de edad, porque ellos están siendo cooptados por el desvío social, por la delincuencia, por el tráfico de drogas.

Lucia Lehmann: **Está usted observando que hay alumnos especiales que son autistas, alumnos que son superdotados...**

Cristina Delou: Efectivamente. Este fue el gran cambio. En la LDB de 1996, aparece la categoría “necesidades especiales”. Los alumnos superdotados son citados en el artículo 59, cuando se aborda la preparación para el trabajo. Y ahora, en la revisión de 2013, esta expresión “necesidades especiales” fue sustituida por las tres categorías: deficiencias, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades/superdotación.

Lucia Lehmann: **¿Esta inclusión, esta sustitución de los términos y esta política de inclusión han traído problemas para la escuela? ¿La escuela está preparada para lidiar con eso?**

Cristina Delou: Inicialmente, hubo un extrañamiento cultural, porque no formaba parte de la experiencia escolar atender a los alumnos especiales. Han pasado 24 años desde que se instituyó el derecho de educación para todos, literalmente. Este tiempo es suficiente para hacer una crítica racional, porque el apoyo material, financiero y económico no acompañó el tiempo de crecimiento y de vida de los niños, que, en 24 años, forman una generación. Quien ingresó a la escuela en 1996, por medio de una matrícula de inclusión, ya cumplió o está cerca de cumplir 30 años, y ¿qué pasó con la vida de esta persona? Lo que pasó es que forma parte de la historia de la formación tanto de los profesores como de los políticos, de los que van a ser gestores escolares, secretarios de educación, ministros, la misma historia de omisión hacia las personas especiales, porque tampoco convivieron con los especiales en las escuelas. Cuando las personas especiales pasan a formar parte del público objetivo de la educación, la formación de profesores no se apropia de este movimiento inmediatamente.

Hoy, cuando vemos a grupos de profesores que lidian con la diversidad, todavía hay un extrañamiento. Algunos de los profesores que están en la escuela se formaron en épocas en las que el contenido no era universal para todos, en las que no había inclusión. Todavía hay un movimiento de resistencia dentro de la escuela. Por un lado, vemos a los profesores de las demás asignaturas interesándose por la elaboración de materiales didácticos accesibles a los especiales, pero muchas veces no vemos interés por parte de los de Pedagogía. Hay una crítica a la inclusión de los especiales en las escuelas regulares, para después reflexionar sobre el derecho humano a la educación, este derecho humano es para cualquiera. Todavía estamos en una fase de formación de consciencia y de profesionales para lidiar con la inclusión. Y entonces, es grave decirlo: el nivel de consciencia acerca de la necesidad de inclusión no alcanza a todos. Todavía tenemos sectores sociales que creen que es un desperdicio llevar un niño en silla de ruedas, que no habla, que babea, y entregarle una tablet en una escuela pública, porque él no va a tener condiciones de escolarizarse. Sin embargo, cuando uno descubre que la tablet es una herramienta de inclusión y que el niño puede comunicarse a través de la tablet, es una sorpresa general. Cuando uno descubre que este alumno es una persona de alta inteligencia, la perplejidad es todavía mayor, porque entonces se ve el desperdicio.

Lucia Lehmann: **Nos está diciendo que la inclusión de estos alumnos crea cierta reacción por el desconocimiento y falta de preparación tanto de la escuela, en algunos momentos, como del público y la familia que frecuenta la escuela...**

Cristina Delou: De todo el público. A la familia le parece raro lo que aquel alumno está haciendo en la escuela regular. Conozco el caso de un alumno con trastorno generalizado del desarrollo, o un trastorno del espectro autista, en edad escolar, que, según recomendación de la Secretaría de Salud, para prevenir accidentes, debía frecuentar la escuela llevando un casco. Inicialmente, lo que se pensó fue: él no va a aceptar el objeto extraño en la cabeza, va a reaccionar. Pero él aceptó el casco, le gusta el casco. ¿Y a quién le parece raro el casco? A la comunidad escolar. ¿Quién produce la exclusión del alumno porque lleva casco? La comunidad escolar. Incluso cuando se aclara que es para evitar un traumatismo craneano, porque, cuando aumenta su dificultad de comunicación, como no habla, golpea la cabeza contra la pared, a la comunidad escolar le parece raro que haya un niño en la escuela que lleve casco.

Lucia Lehmann: **¿Considera que las políticas públicas con relación a esos niños especiales han sido efectivas?**

Cristina Delou: Puede parecer raro, como profesora universitaria, lo que voy a decir. Las políticas públicas de inclusión son profundamente democráticas y progresistas, porque provocan un avance de la humanidad, en el sentimiento de humanidad. Porque cuando pasamos a convivir con esas personas, descubrimos que ellas tienen una fuerza superior para superar las dificultades y los desafíos sociales, y que muchas veces nosotros no nos vemos capaces de enfrentar los desafíos con aquel valor. Sin embargo, la fuerza social es muy grande, la impunidad. Porque la LDB es una ley educativa, no una ley penal, ella no

penaliza a quien no la ejecuta, a quien no la practica. Incluso para quien niega matrícula a un alumno sordo en una escuela, alegando que no hay profesor de libras², no hay penalidades, no hay una reacción del Ministerio, de la Secretaría. El Ministerio Público tarda mucho en reaccionar y el Consejo Tutelar no toma conocimiento. Entonces todavía existen muchos niños fuera de la escuela, porque la escuela dice: aquí no hay profesora de libras, no puedo matricularlo. En la escuela privada es todavía peor, están muy tranquilos, no hay penalidades. El tiempo hasta el cambio cultural es muy largo.

Lucia Lehmann: **Y entonces la escuela recibe a estos alumnos. ¿Qué se ha hecho en el ambiente escolar con estos diferentes especiales – el sordo, el ciego, el autista?**

Cristina Delou: El Gobierno Federal estimula el “aula de recursos multifuncional”, que es una entidad creada por él. Ninguna literatura en el mundo habla de eso. Ni siquiera la Declaración de Salamanca habla de aula de recursos multifuncional.

Lucia Lehmann: **Puede explicarnos ¿qué es el aula de recursos multifuncional?**

Cristina Delou: La veo como un instrumento económico, porque pone en un aula, separada del aula regular, una profesora que se supone especialista en todas las áreas. La formación del profesor para atender a niños especiales lleva tiempo. Un profesor tarda dos años y medio en hacer un curso de libras básico, un año para aprender lo básico de braille y de soroban. La formación en metodologías de enseñanza, en comunicación ampliada y alternativa, para atender a los que tienen parálisis cerebral y los autistas, demanda más de un año. También se tarda más de un año en dominar las prácticas pedagógicas para trabajar con alumnos superdotados, porque eso viene acompañado de formación académica. Entonces, ¿cómo se piensa que en meses, en días, en horas se abren los brazos para recibir un alumno, sea de que perfil sea, para ser acompañado en el contraturno escolar durante por lo menos un año? Esta es la recomendación del Ministerio de Educación (MEC) y es la dificultad que tenemos para tener profesores en clase, porque los profesores que no se sienten capacitados no acuden a ese tipo de programa. La legislación complementaria, que es el parecer 17 de 2001 y la resolución número 2 de 2001, da a la familia el derecho de elegir dónde y cómo será la educación escolar de su hijo. En algunos casos, incluso, es el propio alumno quien debe elegir, porque muchas veces él tiene esta posibilidad. Es a través de la colaboración entre alumno, familia y escuela que la planificación pedagógica debe realizarse. El alumno con deficiencias múltiples o profundas tiene derecho a la terminalidad específica. El inciso 2° del artículo 59 de la LDB prevé que este alumno tenga acceso a los niveles siguientes de escolarización. Terminalidad específica solo se hace en la educación básica, no se hace en la enseñanza media ni en EJA (Educación de Jóvenes y Adultos). Entonces este alumno, que tiene una deficiencia intelectual, una deficiencia múltiple o una deficiencia profunda, evaluado psicológica y pedagógicamente, que no tiene condiciones de acceso a la enseñanza media regular, tiene derecho a una

2. Libras- Lengua Brasileña de Señas.

terminalidad específica y es direccionado a un curso profesional, adaptado a personas con necesidades especiales. El Senac (Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial) y el Senai (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) vienen participando del Pronatec (Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo), pero todavía falta abrir cursos para las personas con deficiencia, porque Senac y Senai necesitan adecuarse para recibir a este público. Una vez profesionalizados, con una formación, ellos podrían estar en la sociedad, trabajando al nivel de sus competencias. Pueden ocupar funciones que no necesitan ser ocupadas por personas que tienen más facilidades. En cuanto a los superdotados, que tienen derecho a la aceleración de estudios, la escuela depende de que la familia acepte la propuesta de la aceleración de estudios o de la terminalidad específica.

Lucia Lehmann: **Puede explicarnos mejor ¿qué es “terminalidad específica”?**

Cristina Delou: Terminalidad específica es una adaptación curricular. Se hace durante el periodo escolar de la educación básica para alumnos que están en el sexto año³, no alfabetizados, que no saben leer ni escribir y no consiguen calcular mentalmente. Aquí se pueden incluir casos de Síndrome de Down, Síndrome de Williams, Síndrome de West, que son síndromes bastante complejos. Sabemos que es posible que este alumno desarrolle una actividad social y profesional, entonces él necesita tener un currículo adecuado a sus competencias. Si no se hace eso, inevitablemente él será transferido para EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) tras el noveno año⁴. La legislación no prevé la terminalidad específica en EJA y no se sabe cómo va a salir de esta etapa y profesionalizarse. Eso es una novedad de la LDB, existen notas técnicas del MEC, resoluciones y documentos, que orientan cómo debe realizarse la profesionalización, pero los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas todavía no contemplan la rutina descrita en dichos documentos. En el caso de los superdotados también está prevista la terminalidad específica y la aceleración en los estudios.

Lucia Lehmann: **¿Cree que efectivamente la inclusión de estos niños en la escuela ha alcanzado un buen resultado?**

Cristina Delou: En general, no. En algunos casos particulares, sí. Por ejemplo, hay una chica con Síndrome de Down en Natal que consiguió hacer el curso de formación de profesores y ahora es auxiliar de guardería. Ella ya ha sido motivo de reportajes. Es alfabetizada, examina la agenda de los niños, ve si la madre leyó y envió recados, lee historias, se ocupa de los niños en la guardería. Eso es posible. ¿Por qué no? Ahora, no tenemos 100 personas con Síndrome de Down en estas condiciones. Y si no las tenemos es porque no se les ha dado condiciones de llegar a ese nivel de profesionalización. Hay un chico, también con Síndrome de Down, que se licenció en Educación Física por la Universidad Tuiuti, de Paraná, y que hoy es profesor de natación para niños con Síndrome de Down. Él cuenta

3. Corresponde a niños de 11 años.

4. Corresponde a niños de 14 años y es último nivel de la enseñanza fundamental.

lo que se hizo a su currículum escolar para que pudiera llegar a la enseñanza superior. Dijo que su madre, junto a los profesores de la escuela, hizo una adaptación en los currículos de matemáticas, de química, de física, para que pudiera llegar al final de la educación básica, la enseñanza media y la enseñanza superior. Al hacer Educación Física, él puede ser profesor de natación de niños con Síndrome de Down. No va a ser entrenador, no va a ser investigador, no es atleta, no va a dar clase para otras categorías. Va a dar clases de natación para niños con Síndrome de Down. Hubo una iniciativa de la familia y una acción social para buscar un gimnasio o escuela de natación en donde pudiera ser empleado para dar clases para alumnos especiales.

En el caso de los superdotados, es más común verlos con un currículum adaptado y realizando la aceleración de estudios, concluyendo los cursos en un tiempo menor, como la LDB prevé. Tenemos, por ejemplo, el caso de un defensor público en Río de Janeiro, que se licenció en Derecho en la Universidad Estadual de Río de Janeiro a los 19 años, a los 20 años hizo el examen del Orden de los Abogados de Brasil (OAB)⁵, a los 21 hizo el examen para la Defensoría Pública y tomó posesión de su cargo. Entonces, eso es posible. Existen programas nuevos, como el de la Universidad Federal Fluminense. Allí hay un programa de altos estudios para 11 cursos de posgrado. Este curso se realiza simultáneamente a la licenciatura. El alumno del segundo periodo se somete a un proceso de selección y, si es seleccionado, recibe una beca de la “Pro-Rectoría de Asuntos Estudiantiles” (PROAES) y empieza a cursar asignaturas de la maestría que corresponden a las de licenciatura. Una vez que apruebe la asignatura de la maestría, ya no cursa la asignatura de licenciatura. Este alumno va a terminar los cursos antes, tanto la licenciatura como la maestría, para llegar antes al doctorado. ¿Cuál es el objetivo? Que él se profesionalice, que llegue antes a los laboratorios de investigación para tener más chances de hacer descubrimientos.

Lucia Lehmann: **¿Cree, entonces, que cualquier alumno, cualquier niño podría ser incluido en la escuela regular, en el caso de haya disponibilidad y recursos dentro de la escuela?**

Cristina Delou: La idea es precisamente esta. Es necesario que haya una situación humana bastante fuera de lo común, fuera de la norma, para decir que la persona no tiene condiciones de frecuentar la escuela. Porque en nuestro sistema de enseñanza, que sigue la Declaración de Salamanca, nosotros tenemos las escuelas regulares y las escuelas especiales. Pero todavía no entendemos, como dice la Declaración de Salamanca, que las escuelas especiales son la sede de la cultura especializada para el niño especial. Todavía entendemos que la escuela especial excluye. No comprendemos que la escuela especial incluye por el conocimiento que posee, formando profesores para actuar en la escuela regular. Entonces, si la escuela tiene alumnos muy diferentes, desde el punto de vista del ritmo del aprendizaje, tenemos un alumno que necesita tres años para concluir una escuela regular. ¿Cuál es el lugar de este alumno? ¿Es allí en el ritmo de un año o en el

5. La OAB es una institución de clase que organiza un examen sin el cual los licenciados no pueden abogar.

ritmo de tres años? Igualamos a los niños, ofrecemos un modelo único, tanto para los niños que aprenden rápido, como para los que tardan en aprender. Algunos necesitan tres años, para otros bastaría con un mes y ellos llevan tres años en la escuela.

La escuela especial debería ser vista como la escuela que incluye. El Instituto Benjamin Constant ofrece cursos libres de formación para profesores. Cursos libres que no tienen ningún valor académico. El MEC nunca ha reconocido estos cursos como de valor académico. Sin embargo, es allí donde se aprenden libras, braille, soroban, orientación y movilidad, alfabetización para niños ciegos. Alfabetización de niños ciegos no es una cosa sencilla. La alfabetización de los niños videntes es visual. La profesora guía con gestos y actos la acción del niño. La alfabetización del niño ciego es guiada por las manos de la profesora, no importa si la profesora es ciega o vidente. Entonces, el niño ciego tiene que tener una profesora en el aula, reproduciendo la práctica pedagógica que va a ser concluida con la lectura. Y entonces un niño ciego en una clase regular, con profesora vidente y alumnos videntes, pierde en lo que María Montessori llamó momentos críticos del desarrollo. Porque el niño se queda esperando, en la actitud corporal, y deja de tener informaciones básicas y necesarias para que pueda aprender en un espacio de tiempo más corto, porque depende del tacto. ¿Quién va a hacer el entrenamiento para que pueda, con la yema de los dedos, diferenciar la a de la b para poder escribir y leer?

Lucia Lehmann: **Entonces, ¿qué sería lo ideal?**

Cristina Delou: Niños ciegos y sordos, en la fase de alfabetización, tienen que estar entre sus pares, para que puedan aprender, en el espacio de tiempo más corto, a leer y escribir.

Lucia Lehmann: **¿Dentro de la escuela?**

Cristina Delou: Dentro de la escuela. Pero no es suficiente decir que él va a hacerlo en el aula de recursos, con la profesora del aula de recursos, que está en la escuela, pero separada de las clases regulares, en el contraturno. La profesora del aula de recursos muchas veces no tiene una formación adecuada y este niño no va a tener pares en el aula de recursos. Entonces, lo que no se hace en el aula regular y se traslada al aula de recursos no es complementación. Complementación es lo que va a enriquecer la clase. Si él está allí en el aula, tiene que tener los medios y el profesor adecuado para aquel aprendizaje que va a hacer con el grupo. Si falta el grupo en el aula de recursos multifuncional, no es complementación. Han pasado 24 años, se ha invertido mucho dinero, se ha gastado mucha energía, y hemos avanzado muy poco. Lo que no se puede hacer es la siguiente pregunta, a estas alturas: ¿será que vale la pena seguir este camino? La respuesta es: no tenemos siquiera el derecho a pensarlo. Porque son personas, son ciudadanos, es el pueblo brasileño. Entonces, si pensamos en la gran cantidad de personas de mediana edad que están en sillas de rueda porque sufrieron accidentes de tránsito o alguna enfermedad, estamos diciendo: ¿ellas no tienen derecho a participar en la vida en sociedad? Entonces no se puede cuestionar eso respecto de un niño.

Lucia Lehmann: **Recientemente, en una dinámica que realizamos con profesores de Educación Especial, ellos relataron las dificultades para que los especiales y familiares obtuvieran sus derechos de ciudadanos. Es decir, surgen las leyes, pero ¿será que efectivamente están funcionando? Muchos consideran que algunos de los obstáculos para la obtención de los derechos de los especiales son la falta de conocimiento, la falta de acceso a las políticas públicas, las dificultades de información de la familia, la existencia de empleados capacitados que atiendan al especial y la concentración de todas las expectativas sobre la educación. ¿Podría comentarlo?**

Cristina Delou: Todo eso deriva de la crítica a priori que se hace. No se conoce la política de inclusión, no se conocen los derechos, se hace una crítica a priori. Los años 90 son los años del neoliberalismo y la globalización. Solemos hacer críticas cuando nos vemos ante una política pública para inclusión. Casi decimos: mira, la culpa de que haya una política de esa naturaleza la tienen el neoliberalismo y la globalización, ¡abre los ojos! Sin embargo, estamos creando barreras en la formación de profesores, que es el canal de transmisión del conocimiento para las clases populares, hacia quienes se dirigen estas políticas públicas. No sabemos, por ejemplo, que en São Gonçalo hay una niña de seis años de edad que ya está jubilada por el “Beneficio de Prestación Continuada”⁶ (BPC), porque la madre fue orientada en ese sentido por profesionales de las áreas de la salud y del servicio social. Eso es falta de formación para este tipo de política pública, es una falta de formación volcada hacia la investigación: vamos a ver qué es eso, qué es lo que se desea, vamos a proyectarlo para el futuro. ¿Cuál es la consecuencia de que haya hoy un Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) diciendo que tenemos el 23,91% de personas autodeclaradas con discapacidades y que pasan a tener derecho a jubilación a partir del momento en el que son declaradas incapaces? ¿Qué significa eso económicamente para el país? Vamos a hacer la crítica a partir del momento en el que conozcamos las consecuencias económicas de todo eso. Este tipo de asistencialismo, como en el citado ejemplo de la niña, surgió dentro de la política de inclusión y necesita ser denunciado y criticado. No es este el tipo de asistencia que las personas especiales necesitan, no son jubilaciones precoces y otras acciones de este nivel.

Lucia Lehmann: **¿Cree que los medios de comunicación, de un modo general, se enfocan en esos niños y jóvenes especiales? ¿Han dado visibilidad y permitido una concienciación de la sociedad?**

Cristina Delou: No. Los media solo utilizan la imagen del especial cuando van a sacarle partido. Algún programa social, algún beneficio paralelo, pero no hay ningún interés en ofrecer esclarecimiento. Los media tampoco se enfocan en los niños y jóvenes con necesidades especiales en el sentido de hacer una programación y comunicación direccionada a ellos, porque, para eso, tendrán que adecuarse, adaptarse. ¿Cómo? Los canales de televisión tendrían

6. Se trata de un beneficio concedido por el gobierno brasileño para ancianos y personas con discapacidades que no puedan mantenerse y cuyas familias no dispongan de condición financiera para mantenerlos. El beneficiario percibe un salario mínimo mensual.

que hacer audiodescripción, adaptaciones en la emisión, en las formas de comunicación, para alcanzar a los diferentes tipos de necesidades especiales. Todo eso demanda equipamientos y profesionales especializados. Tendrían que tener, por ejemplo, una innumerable cantidad de intérpretes de libras para todo tipo de programación. Y es difícil disponer siempre de un profesional de libras. ¿Cómo será el vínculo de este intérprete y su formación? Casi no tenemos cursos de formación en libras, los cursos están empezando a surgir ahora. El MEC está evaluando a las personas a través del Prolibras⁷ a nivel de enseñanza media y enseñanza superior. Las personas que saben libras la aprendieron muchas veces en las iglesias, en las prácticas religiosas. Eso es muy grave y, al mismo tiempo, un obstáculo desde el punto de vista de los media, que no tienen los recursos compatibles.

Lucia Lehmann: **Afirma, entonces, ¿que los media no tienen recursos para atender a muchas de esas personas con necesidades especiales y que tampoco las enfocan de una manera inclusiva, de una manera que de visibilidad a lo que efectivamente les pasa?**

Cristina Delou: Incluso en los canales estatales. Estos tienen a una persona que habla libras, pero no tienen audiodescripción, entonces los ciegos no están incluidos.

Lucia Lehmann: **¿Qué cree que sería lo ideal para aumentar el conocimiento de la sociedad respecto de esos niños y para una efectiva inclusión?**

Cristina Delou: Es cautivar a las personas que todavía no conocen el ambiente de las políticas de inclusión. Es acoger a las personas que están espontáneamente interesadas en esas políticas de inclusión, dándoles el conocimiento necesario y posible. Ayudar a que las personas sepan dónde pueden buscar más formación para actuar en esa área, mostrando que el cambio social depende mucho de nuestro rol social. El que llega a la escuela va a encontrar un ambiente de resistencia y tiene un rol que desarrollar allí. Esta persona tiene dos opciones. Una es adherir al movimiento de resistencia que existe en la escuela. Nadie necesita decir que el profesor gana poco, que las condiciones materiales de trabajo son inadecuadas, que falta todo dentro de las escuelas. Pero podemos hacer la opción de ser aquella persona que va a realizar los proyectos, que va a construir las condiciones, porque las políticas existen, el dinero existe.

Lucia Lehmann: **¿Las políticas que están presentes, como la de la inclusión de especiales en aulas regulares, no son impositivas?**

Cristina Delou: No. Tanto que no hay penalidades para los que no las cumplen. Entonces, el que tenga ganas de hacer un proyecto, que lo haga, que traiga el dinero para su escuela, que quite el dinero del camino de la corrupción, porque este es nuestro drama actual. No se utiliza el dinero en la inclusión, no se utiliza en la educación, ¡lo van a utilizar en la corrupción!

7. Examen Nacional para Certificación de Proficiencia en el uso y la enseñanza de Libras y para Certificación de Proficiencia en traducción e interpretación de Libras/Portugués/Libras).

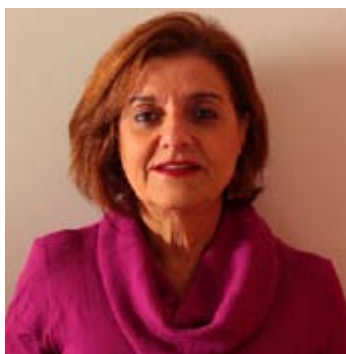
Entonces, hagamos nuestra parte. Los jóvenes están sensibles y atentos, pero me están sorprendiendo muchas personas de mediana edad, que recién han descubierto qué es una política de inclusión y que llegan con muchas ganas de trabajar. Y son ellas las que van a enfrentar la resistencia de la escuela. La escuela, como equipamiento social, es muy fuerte. Enfrentar esta fuerza, esta resistencia, mostrar con trabajo que el niño aprende a su ritmo, a su modo, eso es de un inmenso valor social, de un inmenso valor humanitario. Y este es nuestro rol, porque hoy son esas familias las que necesitan apoyo y mañana no sabemos si somos nosotros los que lo vamos a necesitar. La historia da muchas vueltas, la vida da muchas vueltas. Los que rechazan, no valoran o no le dan importancia a eso hoy, pueden necesitarlo mañana. Es necesario pensar en eso. Es la ley de la física, ley de causa y efecto. Tengamos conciencia de que hoy es aquella persona la que tiene una situación que necesita atención especial. ¡No sé si mañana seré yo!

PALABRAS-CLAVE: niños, escuelas, políticas de inclusión, LDB



Maria Cristina Carvalho Delou

Maria Cristina Carvalho Delou.
Profesora Asociada de la Universidad Federal Fluminense. Psicóloga.
Doctora en Educación. Coordinadora del Curso de Maestría Profesional Diversidad e Inclusión y del Curso de Posgrado Lato-Sensu en Educación Especial e Inclusiva de la UFF.
cristinadelou@id.uff.br



Lucia de Mello e Souza Lehmann

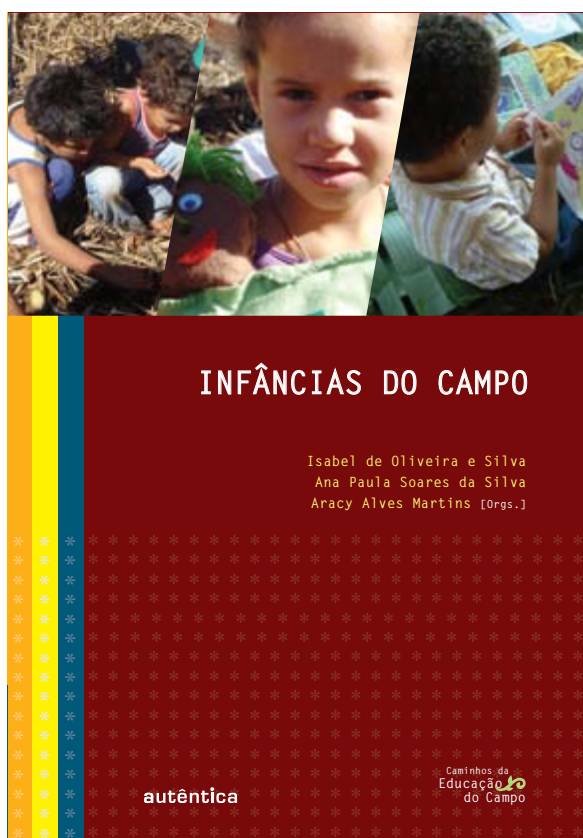
Lucia de Mello e Souza Lehmann.
Profesora Adjunta de la Universidad Federal Fluminense en la Facultad de Educación y en el Curso de Maestría Profesional Diversidad e Inclusión.
Editora Asociada de DESidades.
lehmannlucia@gmail.com

Infancias del campo

Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva
y Aracy Alves Martins [ORGS.]

RESEÑA POR

Fernanda de Lourdes Almeida Leal



Niños, infancias y mundo rural brasileño: realidades diversas bajo múltiples miradas

El libro *Infancias del campo*, organizado por Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva y Aracy Alves Martins, se configura como una recopilación de textos, que reúne a 24 autores – la mayoría, del sexo femenino –, considerando desde el prefacio al capítulo final. Los autores de los artículos realizan sus reflexiones a partir de sus pertenencias políticas e institucionales – profesores e investigadores vinculados a universidades y redes públicas de enseñanza de varias regiones del país e integrantes de movimientos sociales, como el Movimiento de los Trabajadores y Trabajadoras Rurales sin Tierra. Por estar compuesto por un número significativo de autores, que están inseridos en instituciones localizadas en casi todas las

regiones del país, a excepción de la región Sur, el libro presenta un importante panorama sobre infancias y sus vicisitudes en los varios campos de Brasil.

Se trata de una obra que busca, entre otros objetivos, poner el foco en los modos de vivir y concebir – sea por los niños y/o por adultos – las infancias de niños habitantes de diversos territorios rurales del país, relacionados o no a la escuela, a partir de aspectos también diversos, como la relación con el ambiente natural, el transporte escolar y la literatura infantil. Un principio que lleva a la construcción del libro refiere a la comprensión, por parte de las organizadoras, de que hay una variedad de infancias en los diversos campos de Brasil.

El libro está estructurado en cuatro partes, totalizando 284 páginas. Además de estas, el prefacio, la introducción y el capítulo final constituyen, de por sí, un conjunto que problematiza, cada uno a su modo, el tema central de la obra: las infancias del campo. En este sentido, merecen un abordaje más atento, que será realizado, en esta reseña, tras la presentación de las cuatro partes que aglutinan los artículos del libro.

En la primera parte, intitulada Asentamientos Rurales como Lugares de Vida de los Niños, cinco artículos discuten cuestiones específicas relacionadas, todas, a la vida de niños en asentamientos. Entre las cuestiones pertenecientes a este conjunto de textos, se destacan: las temporalidades históricas que cruzan las infancias de niños inseridos en el espacio del asentamiento rural; el debate sobre la invisibilidad, social y política, de niños pequeños que habitan los espacios rurales del país – sobre todo los que tienen entre 0 y 3 años; el acercamiento y el conocimiento de puntos de vista de las diferentes infancias vividas, a partir de fotografías y dibujos realizados por niños investigados; y, por fin, el pensamiento de los niños sobre sus propias infancias.

El primer artículo, “Infancia de asentamiento y sus temporalidades históricas”, de Eliana da Silva Felipe, propone evidenciar la infancia en un asentamiento de la reforma agraria, localizado al sureste de Pará. Además de proponerse a explicitar cómo los niños están ubicados en el contexto del asentamiento estudiado, la autora busca también comprender cómo los propios niños se ubican en sus condiciones de existencia.

El segundo artículo, “Niños de 0 a 3 años: un estudio etnográfico sobre el día a día en el espacio rural”, de autoría de Marcella Oliveira Araújo y Ana Paula Soares da Silva, es el resultado de una investigación, de tipo etnográfico, que nace de reflexiones oriundas del grupo de investigación y extensión Subjetividad, Educación e Infancia en Territorios Rurales de la Reforma Agraria (SEITERRA). Las reflexiones se basan en el trabajo de investigación de maestría de una de las autoras y buscan, como uno de sus objetivos, enfrentar recurrentes invisibilidades, de orden social y político, en lo que refiere a los niños pequeños que habitan los espacios rurales del país, sobre todo los de hasta 3 años. La investigación fue realizada en un asentamiento rural localizado al noreste del estado de São Paulo.

El tercer artículo, “Niñas y niños en asentamiento del MST: representaciones y diferentes modos de ver y sentir de la infancia del campo”, de Márcia Gobbi y Daniela Finco es también resultado de una investigación en un asentamiento rural en el estado de São Paulo y privilegia dos lenguajes específicos, la fotografía y el dibujo, realizados por niños del asentamiento estudiado, con el objetivo de acercarse y conocer puntos de vista de las diferentes infancias vividas en el locus de la investigación.

El cuarto y último artículo de esta primera parte, “Retratos Sociológicos de las Infancias del Campo”, escrito por Jaqueline Pasuch y Eulene Vieira Moraes, desplaza la mirada del lector para conocer espacios de vivencias de los niños en comunidades de la región Centro-Oeste de Brasil, más específicamente pertenecientes al municipio de Sinop, en Mato Grosso. Inseridas en un espacio de conflictos y exploraciones, por un lado, y de deseo de preservación ambiental y la permanencia en culturas diversificadas, por otro,

las autoras construyen retratos sociológicos de las infancias estudiadas, que posibilitan que el lector conozca un poco sus modos de constitución.

La segunda parte, intitulada Niños Asentados y Participación Infantil, congrega dos artículos que, a pesar de que siguen en la busca por evidenciar infancias vividas en el marco de los asentamientos de la Reforma Agraria, ponen de relieve la participación infantil en espacios como la familia y la escuela y en el movimiento de lucha por la tierra.

El primer artículo de esta parte, “Niños asentados: ¿qué dicen sobre la participación en la familia y la escuela?”, de Regiane Sbroion y Ana Paula Soares da Silva, busca el punto de vista del niño sobre la vida en el asentamiento, reconociendo su influencia sobre los grupos de los que forma parte. Fruto de una investigación de maestría, realizada en un asentamiento localizado en la región noreste del estado de São Paulo, el artículo, con base en el concepto de participación infantil, saca a la luz diferentes formas de participación de los niños en la escuela y la familia, llamando la atención para el aspecto político ahí implicado.

El segundo artículo, “Pequeños sin Tierra” en movimiento: jugando, cantando en la lucha por la Reforma Agraria”, de Edna Rodrigues Araújo Rosseto, objetiva evidenciar el protagonismo de los niños asentados a través de dos prácticas educativas del Movimiento de los Trabajadores y Trabajadoras Rurales Sin Tierra (MST): la “Ciranda”² Infantil y los Encuentros de los “Pequeños sin Tierra”. El protagonismo y el movimiento emprendidos por los niños en estas dos prácticas son comprendidos por la autora como frutos del proceso histórico de lucha por la tierra. Vistos como participantes de la referida lucha, ellos no pierden, en este movimiento, su relación con el juego y el canto.

La tercera parte del libro, Niños y la Relación con la Naturaleza, reúne tres artículos que ponen en evidencia, entre otros aspectos, la constitución de la identidad de los niños a partir de su relación con las aguas; el conocimiento de los niños indígenas en el contexto de las sociedades en las que están inseridas como un aspecto central para la formulación de cualquier proyecto en relación a la infancia; y el lugar que puede tener el medio ambiente en las propuestas pedagógicas relacionadas a la educación infantil.

El artículo “Niños ribereños de la Amazonia paraense”, el primero de esta tercera parte, de Eliana Campos Pojo y Maria de Nazaré Vilhena, analiza la discusión de una investigación realizada en el marco del Grupo de Estudio, Investigación y Extensión Sociedad, Estado y Educación: énfasis en los gobiernos municipales y educación del campo (GEPESEED) y expone la percepción de las autoras sobre el hecho de que los niños ribereños constituyen sus identidades en la relación con la naturaleza, siendo el contacto con las aguas un importante aspecto a ser considerado en esta formación. Al tratar de estos niños, las autoras también ponen en evidencia la relación entre juego, estudio y trabajo. Como recomendación a la escuela, sostienen que se considere “la historia de vida de los niños” como “contenido del acto educativo”.

1. “Crianças sem terrinha” no original.

2. Juego de corro brasileño, en el que los niños se dan las manos y cantan canciones populares.

El segundo artículo, Mal de ojo y “quebranto”³: ¿Qué podemos aprender con los pueblos indígenas sobre sus niños incluso cuando ellos desconfían de nuestra educación infantil?”, de Rogério Correa da Silva, problematiza, desde el título, la importancia de que se conozca más sobre los niños indígenas. El autor, en el sentido de proporcionar un mayor conocimiento sobre ellos y su cultura, presenta importantes aspectos relacionados al modo de construcción de sus infancias, como “la fabricación del cuerpo del niño indígena” y los “tabúes alimentarios, el mantenimiento de la salud y la prevención de enfermedades entre los niños pequeños”.

El artículo “El niño y el ambiente natural: experiencias de la educación infantil en asentamiento rural”, de Juliana Bezzon da Silva y Ana Paula Soares da Silva, es una delimitación de la investigación realizada en la maestría de una de las autoras en un asentamiento del estado de São Paulo y busca discutir la relación del niño con el ambiente natural, problematizando la posibilidad de que se contemple esta relación en prácticas de la educación infantil. Para las autoras, el trabajo educativo necesita considerar la inserción cultural del niño asentado, que, necesariamente, pasa por el ambiente natural.

La cuarta y última parte, que reúne trabajos acerca del tema Niños y la relación con la Escuela, plantea al lector la reflexión sobre el significado del juego en la constitución de niños inseridos en la educación preescolar; la percepción del transporte escolar por niños que necesitan utilizar diariamente vehículos en estado precario para desplazarse del lote hasta la escuela, y viceversa; la posibilidad de aprendizajes en el marco de las interacciones entre profesora y niños de diversas edades, inseridas en el contexto de una clase multigrado; y la relación entre lectura literaria, educación del campo y desigualdad, en el sentido de exponer y problematizar “la falta de acceso de la mayoría de la población del campo a los medios culturales” como uno de los factores que contribuyen a la generación de desigualdades sociales.

El primer artículo de este segmento, “Niños ribereños jugando en la educación preescolar”, de Sônia Regina dos Santos Teixeira, aborda el juego en el contexto pedagógico de la educación infantil, a partir de un estudio realizado por la autora en una clase de educación infantil de una escuela ribereña de Amazonia. Teixeira señala que los juegos estaban contemplados en la planificación realizada por la profesora de la clase investigada, a pesar de los pocos recursos disponibles. Ella sugiere que se discuta, todavía más, la presencia del juego en el contexto de la educación infantil.

El artículo “¡Odio andar en bus!” – lo que dicen los niños asentados sobre el transporte escolar”, de autoría de Giana Yamin y Alzira Salette Menegat, expone la difícil realidad enfrentada por los sujetos del campo con respecto a la locomoción. Fruto de investigaciones realizadas en asentamientos rurales de Mato Grosso do Sul, particularmente con niños, el artículo explicita la violación de derechos fundamentales garantizados en la

3. Quebranto – nombre que se da al efecto que produce el mal de ojo en un individuo (cansancio, dolores de cabeza, malestar)

legislación brasileña, como el derecho a la educación, a partir de la política del transporte escolar (in)existente en el país.

El artículo “La literatura infantil y los lectores del campo: imaginarios sin fronteras”, de Maria Zelia Versiani Machado, Santuza Amorim da Silva y Carlos Augusto Novais, busca examinar cuestiones pertinentes a los niños que viven tanto en el campo como en la ciudad, como, por ejemplo, su relación con la lectura y la literatura. Más allá de la discusión general que proponen, los autores explicitan, en el caso de la educación realizada en el campo, datos que revelan una fuerte correlación entre poblaciones del campo y desigualdad, particularmente en lo que refiere al acceso de esas poblaciones a los medios culturales.

El último artículo de esta parte, “Leer para estudiar: construcción de lectores y escritores infantiles en la interacción en clases multigrado”, producido por Adriana Rodrigues de Almeida Oliveira y Aracy Alves Martins, aborda una modalidad de agrupamiento de niños, de diferentes edades, común a las escuelas de la zona rural: el agrupamiento en clases multigrado. Las autoras revelan los desafíos y las posibilidades que este tipo de organización plantea a las prácticas pedagógicas y, con eso, contribuyen a calificar el debate acerca de la viabilidad del aprendizaje en el contexto de las referidas clases.

Además de estas cuatro partes que organizan el conjunto de textos, el libro cuenta con rigurosos análisis sobre su propia producción y sobre aspectos centrales y necesarios al abordaje de la cuestión fundamental sobre la que se articulan todos los artículos: las diversas infancias existentes en los diversos campos del país. Estos análisis se presentan en el prefacio, la introducción y capítulo final de la obra.

En el prefacio, elaborado por Maria Isabel Antunes-Rocha, la autora se muestra sorprendida por lo que encontró en el conjunto de la obra: un abordaje que escapa a dicotomías normalmente verificadas en la propia producción científica, que refieren a la depreciación de las infancias del campo, por un lado, o su idealización, por otro. Para Antunes-Rocha, los textos provocan la sensación de movimiento y, en ese movimiento, consiguen llamar la atención del lector a que vea y escuche a los diversos niños, los diversos modos de constitución de sus infancias, que, en el caso de los niños en cuestión, son percibidos como realizados por sujetos concretos, lo que incluye a los propios niños y los adultos que con ellos establecen vínculos, y la relación de los primeros con el juego y la naturaleza. Como sujetos concretos, los niños hablan o son puestos en el foco de las discusiones. En este sentido, la prefaciadora evalúa que la obra fue tejida “con, para y sobre los niños”.

La introducción, escrita por las organizadoras del libro, investiga, de forma densa, dos conceptos umbilicalmente relacionados al tema central de la obra: los conceptos de infancia y campo. Al adoptar un abordaje histórico, teórico y político de dichos conceptos, las autoras traducen, de manera competente, los aspectos que están implicados en su constitución. Es un capítulo fundamental para la propia comprensión de los objetivos de la obra, que prepara y califica la mirada del lector para lo que va a encontrar en los textos que la componen.

El capítulo final, redactado por Fúlvia Rosemberg, brinda un análisis crítico acerca de los textos reunidos en el libro. Rosemberg hace un análisis, que puede ser calificado como “provocador”, en el que señala aspectos importantes y problematiza concepciones encontradas en los textos analizados. Pese a los puntos de tensión que plantea la autora en varios momentos de su análisis, sus reflexiones posibilitan ampliar las contribuciones dadas por los diversos autores de los textos que integran el libro y sugieren otras posibilidades de lectura del tema central. Según su comprensión, su análisis representa “apenas una de las infinitas lecturas que los textos suscitan”.

De hecho, por la multiplicidad de abordajes teóricos, metodológicos y políticos que están presentes en los artículos, ninguna lectura será única o generadora de consensos. Si toda obra es siempre abierta, esta, particularmente, profundiza el significado de esta afirmación, porque contiene, en sí misma, una especie de tesis y antítesis de sus fundamentos. Por eso, se trata de un libro que debe ser leído, estudiado y problematizado, sobre todo en lo que refiere a las nuevas posibilidades de abordaje de su temática fundamental. Hay diversas infancias siendo tejidas en los territorios rurales de este inmenso país, que necesitan ser visualizadas en sus conformaciones peculiares. Queda al oyente la invitación a la lectura y una provocación a que los interesados en contribuir con el avance del conocimiento sobre las infancias del campo puedan ampliar la visibilidad de sus diversas formas de existencia.

REFERENCIA

SILVA, Isabel Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves [orgs.]. *Infancias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 p. (Coleção Caminhos da Educação do Campo)

Fernanda de Lourdes Almeida Leal

*Profesora de la Unidad Académica de Educación,
Universidade Federal de Campina Grande*

Levantamiento bibliográfico

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre marzo y mayo de 2014 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 ***Adoção e família – a preferência pela faixa etária. Certezas e incertezas***
ISBN 978853624613-0
AUTORA Rosana Maria Souza de Barros
EDITORIA Juruá Editora, Curitiba, 146 páginas
- 2 ***A infância através do espelho, a criança no adulto, a literatura na psicanálise***
ISBN 9788582710760
AUTOR Celso Gutfreind
EDITORIA Artmed, Porto Alegre, 208 páginas
- 3 ***Análise discursiva dos estudos surdos em educação – a questão da escrita de sinais***
ISBN 978-85-7591-302-4
AUTORA Maria Salomé Soares Dallan
EDITORIA Mercado de Letras, Campinas, 200 páginas
- 4 ***A psicopedagogia e o processo de ensino-aprendizagem: da Educação Infantil ao Ensino Superior***
ISBN 978-85-444-0021-0
ORGANIZADORES Solange Franci Raimundo Yaegashi, Luciana Maria Caetano
EDITORIA Editora CVR, Curitiba, 228 páginas
- 5 ***Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil: breve contextualização histórica***
ISBN 978-85-7826-199-3
AUTORA Lia Machado Fiuza Fialho
EDITORIA EdUECE, Fortaleza, 105 páginas
- 6 ***Cadeias dominadas – a Fundação CASA, suas dinâmicas e as trajetórias de jovens internos***
ISBN 978-85-7816-131-6
AUTOR Fábio Mallart
EDITORIA Terceiro Nome, São Paulo, 264 páginas
- 7 ***Currículos, disciplinas escolares e culturas***
ISBN 978-85-3264-739-9
AUTOR Antonio Flavio Moreira e Vera Maria Candau
EDITORIA Vozes, Petrópolis, 360 páginas
- 8 ***Educação do campo: questões de luta e pesquisa***
ISBN 978-85-444-0012-8
AUTOR Rafael Rossi
EDITORIA CVR, Curitiba, 86 páginas

- 9 **Fazendo cinema na escola: arte audiovisual dentro e fora da escola**
ISBN 978-85-3230933-4
AUTOR Alex Moletta
EDITORA Summus, São Paulo, 128 páginas
- 10 **Indígenas crianças, crianças indígenas
perspectivas para construção da doutrina da proteção plural**
ISBN 978853624580-5
AUTOR Assis da Costa Oliveira
EDITORA Juruá Editora, Curitiba, 250 páginas
- 11 **Integração das tecnologias e da cultura digital na educação: múltiplos olhares**
ISBN 978-85-8042-956-5
ORGANIZADORES Graciela Inés Presas Areu e Eduardo Fofonca
EDITORA CVR, Curitiba, 228 páginas
- 12 **La comunicación en educación: cooperación y relevancia**
ISBN 978-956-17-0585-2
AUTOR Edison Santibáñez Cerda
EDITORA Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 136 páginas
- 13 **Laço social e educação: um estudo sobre os conflitos do encontro
com o outro no contexto escolar**
ISBN 8580541905
AUTORA Mônica Maria Farid Rahme
EDITORA Fino Traço, Belo Horizonte, 428 páginas
- 14 **La custodia de los hijos en las parejas separadas. Conflictos privados y obligaciones públicas**
ISBN 9789587617580
AUTORA Yolanda López Díaz
EDITORA Universidade Nacional de Colombia, Bogotá, s/ páginas
- 15 **Los chicos de la calle : llegar, vivir y salir de la intemperie urbana**
ISBN 978-950-802-368-1
AUTOR García Silva, Rodolfo
EDITORA Espacio, Buenos Aires, 199 páginas
- 16 **¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas**
ISBN 97898769122110
AUTORA Mara Lesbegueris
EDITORA Biblos, Buenos Aires, 175 páginas
- 17 **Para além da educação especial - avanços e desafios de uma educação inclusiva**
ISBN 978-85-7854-270-2
AUTORA Sílvia Ester Orrú
EDITORA Wak, Rio de Janeiro, 248 páginas
- 18 **Pensar la infancia desde América Latina – un estado de la cuestión**
ISBN 978-987-1891-78-8)
ORGANIZADORA Valeria Llobet
EDITORA CLACSO, Buenos Aires, 235 páginas

- 19 **Percepções de infância e juventude no campo**
ISBN 978-85-8042-890-2
ORGANIZADORA Larissa Escarce Bento Wollz
EDITORA CVR, Curitiba, 140 páginas
- 20 **Perspectivas e contribuições da educação especial para a inclusão escolar**
ISBN 978-85-8042-976-3
AUTORA Jáima Pinheiro de Oliveira
EDITORA CVR, Curitiba, 162 páginas
- 21 **Tensões no espaço escolar: violência, bullying, indisciplina e homofobia**
ISBN 978-85-7628-552-6
AUTORA Ivana Veraldo
EDITORA EDUEM, Maringá, 221 páginas
- 22 **Trabalhando com adolescentes – teoria e intervenção psicológica**
ISBN 9788582710470
AUTORAS Luísa F. Habigzang; Eva Diniz e Silvia H. Koller
EDITORA Artmed, Porto Alegre, 336 páginas
- 23 **Tramas, urdumes e práticas – diversos olhares para a educação escolar**
ISBN 978-85-7591-309-3
ORGANIZADORES Adair Mendes Nacarato e Jackeline Rodrigues Mendes
EDITORA Mercado de Letras, Campinas, 312 páginas

Normas para todas las secciones

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial que se encargará de recomendar o no su publicación.
2. El Consejo puede hacer uso de los consultores ad hoc, además se reserva el derecho de proponer cambios que vengán a contribuir para la claridad del texto.
3. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
4. Una vez que la petición presentada ha sido aprobada, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
5. Todos los artículos o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento de Word (“.doc” ou “.docx”.) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.

Normas específicas para la sección TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esa sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Están diseñados para un público no experto, y en este sentido, serán privilegiadas la clareza y la sencillez en la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las dos mil quinientas a cuatro mil palabras, en tipo de letra Arial 11, con extensión *.doc *.docxy a doble espacio.
2. Deben ser inseridas al final del texto hasta 4 (cuatro) palabras claves (portugués y español).
3. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser enviado con el texto que servirá de presentación del artículo en la homepage de la revista.
4. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser inseridos. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.
5. Para las citas dentro del texto, se utilizará el sistema de autor/año, consignándose donde corresponda el apellido del autor, año de edición y página (por ejemplo, Lima, 1999, p. 27)
6. Al final del texto se incluirá el listado de referencias bibliográficas, en orden alfabético por apellido del autor. A manera de ejemplo, se indican los siguientes formatos:

LIBROS

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 12ªed.. São Paulo: Global, 2012.

REVISTAS O PERIÓDICOS

TORRES, M. Carmen Euler e CASTRO, Lucia Rabello de. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. *Paidéia (USP)* 19 (42), 87-96, 2009.

CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, Ana Lucia e ALMEIDA, Angela M. De Oliveira. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. Em L. Rabello de Castro e J. Correa (orgs.), *Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais*, pags. 229-232. Rio de Janeiro: Nau/Faperj.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

SITIO WEB

Observatorio Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente. IHA 2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil. <http://www.obscriancaeadolescente.gov.br/index.php?option=com.content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. [On line]. Disponible en: Último acceso 14 de abril de 2013.

ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre el tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar los aspectos favorables y desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y entrevistados prospectivos, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y tres mil palabras o duración entre 10 y 25 minutos si son hechas en audio o en video.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .movou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.

INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS

Esta sección está destinada a la publicación de evaluaciones y publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN)

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras, en documento de Word (““.doc” ou “.docx””) en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
4. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.

Envío de material

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados para el correo electrónico indicado en el sitio web de la revista. Los autores serán notificados del recibo del material.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen.

Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente.

Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

Contactos

DESIDADES

Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicología / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250
22290-902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328
www.desidades.ufrj.br

DESIDADES

Revista Eletrónica de Divulgação Científica
de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328
www.desidades.ufrj.br